

Teoría y práctica del español funcional en la Universidad Nacional

POR

NEYLA GRACIELA PARDO ABRIL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Departamento de Lingüística

En este documento se sistematiza una experiencia en relación con los procesos comunicativos, enfatizando los lectoescriturales en la educación superior. Se elabora un recorrido teórico-metodológico y se aspira a formular expectativas en torno a nuevas concepciones en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna.

Palabras claves: Superestructura textual, modelo macroestructural, modelo mental, modelo interpretativo, hermenéutica de la recepción, actitudes.

El propósito que orienta esta disquisición es el de hacer una mirada reflexiva y crítica sobre la manera como se han apropiado los avances de la lingüística moderna, particularmente de la lingüística textual y del análisis del discurso, dentro de la concepción pedagógica de los cursos de español en la Universidad Nacional de Colombia, para vislumbrar caminos, adquirir compromisos y crear espacios para futuros estudios e indagaciones. Se limita la reflexión a la textolingüística y al análisis del discurso, ya que es en estas disciplinas donde se han formulado avances teóricos significativos que han permitido apropiarse metodologías para la enseñanza de la lengua materna en la educación superior.

Los cursos de español funcional son el espacio académico en el que consciente y sistemáticamente se acopian experiencias de la actividad lingüística, se generan condiciones para que se ejerzan individual y

socialmente posibilidades teóricas, artísticas, culturales y sociales inherentes a su condición de sujeto activo de la sociedad y de futuro profesional. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua materna contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa, en la medida en que la lengua, como dimensión de la experiencia y como recurso estructurador de la misma, posibilita que el hombre reflexione sobre el mundo desde diferentes actitudes: estética, científica y cotidiana.

La actitud estética es el campo de construcción de significados del mundo vital que permanece abierto al reconocimiento, goce y comprensión de los hechos artísticos propios de una sociedad; es simultáneamente el lugar donde se reconstruye la realidad para producir de manera intencional, en la libertad de la conciencia, actos comunicativos capaces de causar efecto lúdico.

La actitud científica dispone al hombre para la comprensión y construcción de un discurso en el que el acuerdo es esencialmente el resultado de poder ser sometido al peso de la evidencia y a la fuerza de la argumentación. Este tipo de discurso permite reconstruir conocimiento, formular críticas, construir explicaciones, configurar metalenguajes, etc., de manera que la experiencia queda organizada en una red de categorías coherentes que posibilitan acceder a la universalidad desde la intertextualidad y el diálogo racionalmente constituido.

La actitud cotidiana construye el discurso de la opinión, de los puntos de vista de sentido común y de las apropiaciones acríticas, en la que la racionalidad se gesta y fundamenta en las normas, valores, roles y convenciones intersubjetivamente reconocidas como vinculantes o parámetros válidos para el grupo social. Es esta actitud en la que se comprenden y producen los hechos discursivos que ponen en relación las necesidades vitales y los intereses humanos.

Estas tres actitudes, por estar indisolublemente ligadas, constituyen momentos de racionalidad, cuyo desarrollo coherente y global significa grados de humanización, en la medida en que el ser humano explica su realidad y accede a ella a través de los textos de la cultura. Y es en la confluencia de estas tres actitudes donde se instaura y define la naturaleza de la formación universitaria, pues en la multiplicidad de las relaciones discursivas interiorizadas por los miembros de la comunidad, se cimenta la razón de ser de la universidad.

Es obvio que estos planteamientos, orientadores de los cursos de español en la universidad, requieren un desarrollo considerable. A lo largo del camino será necesario reflexionar sobre las objeciones, los interrogantes que queden por resolver y los puntos débiles y fuertes de la praxis de estos cursos.

Dos hipótesis han sido el punto de partida en este ejercicio pedagógico y se apoyan en la lingüística textual, el análisis del discurso, la hermenéutica de la recepción, la psicología cognitiva y en algunos aportes provenientes de estudios de inteligencia artificial. La primera, de orden teórico, se expresa en términos de que "el procesamiento textual, entendido como producción y comprensión discursiva, es una actividad en la que se apropian unidades globales de significación, se comparte conocimiento acerca del mundo, y se evidencian las relaciones lógicas que determinan distribuciones conceptuales y organizativas en

una interactuación que posibilita descifrar y construir cultura" (Pardo, N., 1992: 22).

La segunda hipótesis entiende la práctica pedagógica como "el lugar de la reflexión teórica y metodológica en la que se construye conocimiento como experiencia colectiva" (Pardo, N., 1992: 22).

La búsqueda de caminos que permitieran confrontar las hipótesis y constituir las en derrotero de indagación permite presentar una retrospectiva del desarrollo de los programas, los cuales muestran, por una parte, el lineamiento conceptual subyacente, y por otra, cuatro momentos acordes con los desarrollos de la lingüística textual y el análisis del discurso, que se podrían denominar así: **superestructura textual, modelos de macroestructura, modelos mentales y modelos de interpretación**. Estos no son independientes, sino que acumulan experiencia teórico-metodológica y amplían las posibilidades explicativas lingüísticas y pedagógicas.

SUPERESTRUCTURAS

Son modelos acerca de la estructura textual, en los que tipos convencionalizados de discurso se pueden describir de acuerdo con estructuras formales abstractas, independientes de los significados y sentidos que portan. En un primer momento, se privilegia la **superestructura textual**, por ser la estrategia que posibilita comprender y producir textos desde macroconstituyentes, y porque sus unidades de análisis son nodos o proposiciones que se combinan jerárquicamente en concordancia con reglas.

Uno de los aportes más importantes de la superestructura textual es la indagación elaborada en torno del proceso cognitivo que implica comprender y producir textos. En trabajos como los de Van Dijk (1979), Kintsch (1978), Keenan y otros (1975), se evidencia la preocupación por explicar los procesamiento de memoria, en los cuales las proposiciones de alto nivel jerárquico, en la superestructura textual, se recuerdan mejor que las de bajo nivel jerárquico. Véase Van Dijk (1979).

Como estrategia pedagógica, el uso de la superestructura textual contribuye a la descripción y explicitación de estructuras textuales típicas y aporta un modelo de procesamiento, psicológico y cognitivo, que señala las relaciones funcionales y las operaciones que se requieren para controlar el esquema textual y satisfacer las metas y expectativas generadas por el lector/escritor.

Una de las limitaciones derivada del planteamiento teórico y del ejercicio pedagógico, al aplicar la superestructura textual, está relacionada con su carácter estrictamente formal. El estudiante, al inferir el procesamiento textual, se puede limitar a la repetición mecánica de una estructura en textos clasificados convencionalmente, que empobrecen los procesos de significación y creatividad.

MODELO MACROESTRUCTURAL

Consecuencia de la anterior reflexión, y de los desarrollos teóricos que el propio Van Dijk y Kintsch elaboran en torno de los procesos de

producción y comprensión de textos, se hizo necesario construir los **modelos macroestructurales**.

Estos modelos son descripciones formales de la estructura semántica de los textos, en los cuales se explicitan los procesos psicológicos subyacentes a las estructuras, cuando se producen o comprenden textos.

La interpretación semántica y estructural del texto se elabora desde formas de representación contextual que ponen en evidencia el uso activo del conocimiento del mundo, aplicado por los lectores/escritores al descifrar significaciones e identificar categorías. El ejercicio analítico implica construir unidades globales de significación, activar mecanismos inferenciales, establecer las relaciones de coherencia, aplicar procesos de memoria y representar distintos niveles de significación.

A partir de este modelo de procesamiento textual, una estrategia pedagógica fundamental es establecer una relación funcional entre la microestructura, o proposiciones de bajo nivel semántico en relación de coherencia, y la macroestructura, y viceversa, de tal manera que el lector/escritor, al aplicar reglas, ejerce el control textual para descifrar significados o generarlos.

Algunos resultados de la praxis han quedado registrados en "La macroestructura: un aspecto semántico fundamental en el análisis del discurso" (Pardo, N., 1990: 18). En este artículo, se examinó el concepto de macroestructura, y además se formuló un procedimiento analítico de un hecho discursivo cotidiano, donde la gramática argumentativa le da estructura al texto y posibilita descifrar e inferir axiologías.

En el trabajo intitulado "Las superestructuras textuales en los procesos pedagógicos" (Pardo, N., 1992), se proponen una tipología textual y unos modos discursivos que pueden contribuir a la elaboración más racional de estructuras textuales desde una perspectiva cultural y social. Mediante el análisis de un texto particular, se explica cómo unidades de significación y sentido pueden ser descifradas del texto y de la condición del lector como ser social. Dentro de esta línea de trabajo, se ubica la tesis de maestría "Un modelo lingüístico para el análisis integral del discurso" (Celeita y Pardo, 1991).

Del avance teórico de Van Dijk y Kintsch (1983), resulta verdaderamente atractivo el concepto de coherencia por las implicaciones que tiene en la construcción y desciframiento de significados globales, por la explicitación de los parámetros situacionales y por los cambios de perspectiva que dan a las unidades textuales un marco teórico más estable; y porque, al mismo tiempo, constituye un recurso pedagógico importante para construir y comprender textos. En este sentido, se elabora la propuesta analítica que se presenta en *Litterae*, N° 1, "Coherencia y cohesión: una aproximación al análisis textual" (Pardo, N., 1988), en la que se aborda el cuento de Rulfo: "No oyes ladrar los perros". El análisis muestra: organización secuencial de hechos, función socio-comunicativa, configuración espacio-temporal, configuración de relaciones lógicas y conceptuales, descripción de categorías semánticas y descifra la intención comunicativa.

Este modelo de macroestructuras presenta limitaciones funcionales por la ausencia de procedimientos sistemáticos que hagan más eficientes las tareas de construir y comprender textos, pues no es posible precisar

parámetros para la aplicación de reglas cuando la decisión final es una intuición semántica. En la construcción de macroestructuras, por ejemplo, la posibilidad de construir la proposición más general y abstracta queda reducida a que el grupo, consensualmente, adopte una de las posibles propuestas. En síntesis, el modelo carece de un mecanismo que pueda controlar la producción de una macroestructura.

MODELO MENTAL

La tercera alternativa de la teoría lingüística textual para explicar el proceso discursivo fue la noción de **modelo mental**. Éste se entiende como un formato de representación o estructura de datos, propio del sistema cognitivo humano, que determina procesos de comprensión de mundos reales o posibles e incluye la percepción de la realidad física, el dominio de las relaciones interpersonales, el uso y comprensión de las relaciones institucionales e interactivas, y proporciona sentido a la experiencia.

En este modelo, la estructura textual está implícita, pero supera al modelo macroestructural al pasar de la representación textual a la representación de la situación referida en el texto, generando un proceso dinámico que activa asociaciones e inferencias actualizadas desde la experiencia con la realidad.

La reflexión sobre los modelos mentales pone en evidencia grados de racionalidad en los acontecimientos simbólicos que ocurren en la sociedad, de manera que el procesamiento textual en modos discursivos como las narraciones, las argumentaciones o las aseveraciones hace posible que se hagan explícitas formas de organización de la vida humana, recuperadas en los textos.

El modelo mental es un conjunto de categorías fijas del tipo: tiempo, espacio, circunstancias, acciones y participantes; cada una de ellas modificada o mediada por las condiciones individuales, lo que hace posible que se evidencien diferentes opiniones, actitudes e ideologías. Aunque estos procesos textuales recuperan regularidades interiorizadas y valoradas por los interlocutores, también insertan, de manera sistemática, modelos relativamente similares y estables para grupos humanos afines culturalmente. En virtud de que los principios cognitivos implicados son genéricos, están mediados por el lenguaje y por las acciones discursivas interpretadas socialmente.

La aplicación pedagógica de los modelos mentales implica que el contenido y la significación de un texto representan situaciones, objetos, seres, sucesos, procesos, causas e intenciones, así que el modelo construido con estos elementos, en relaciones específicas, es el resultado del procesamiento semántico del hecho discursivo. Por lo tanto, un modelo mental es la representación de una situación referida en el texto. El desarrollo de estos planteamientos proviene de trabajos como los de Van Dijk y Kintsch (1983), Johnson-Laird (1983), Green (1979).

Metodológicamente, la explicitación de los procesos de producción y comprensión textual implica activar la memoria de corto y largo plazo, para categorizar formas y estructuras, asignar significado y función pragmática a la unidad que se comprende o produce, formular relaciones;

todo con el fin de representar la información e incorporar conocimiento nuevo para, finalmente, elaborar un modelo de representación mental donde se esquematiza la organización que se imagina del mundo del discurso real o ficticio.

Pese a que los modelos mentales constituyen una categoría básica en la psicología cognitiva (Vega, 1984), su desarrollo, como modelación cognitiva de la experiencia, es una noción que está poco elaborada, pero que tiene indudable valor teórico, por constituir una alternativa en el análisis del discurso y los modelos de representación semántica. Para propósitos pedagógicos, tal vez, los dos trabajos más importantes se encuentran en Schank y Abelson (1981) y posteriormente en el trabajo de Van Dijk (1989).

Con carácter exploratorio, un grupo de estudiantes, a quienes interesa la lengua como instrumento y objeto de conocimiento, ensayó una explicación en torno a la forma como se transforman los textos cuando se comprenden y producen, a fin de establecer qué estrategias cognitivas se podían identificar en los procesos textuales. Con este propósito, realizaron un trabajo de campo para observar el nivel de comprensión de la noticia periodística en la que determinaban tipos y conjuntos de esquemas proposicionales — es decir, paquetes de tipos de conocimiento — identificaban proposiciones inferenciales, observaban mecanismos de activación de recuerdo y analizaban la manera como se reflejan, en la reconstrucción textual, intereses, creencias, opiniones y actitudes. La tarea final en el proceso de construcción era representar lugares, tiempos, seres, acciones, metas y, en general, un entorno que quedaba construido como la emulación de una experiencia.

El proceso de producción textual se hizo explícito a partir de la experiencia acumulada en la etapa previa de comprensión y se generó desde el presupuesto de que el acto de escritura nace de otros textos y se construye desde un plan textual. Esta aproximación a los modelos mentales permitió hacer el reconocimiento de esquemas de representación cognitiva para recuperar aspectos del sistema de funcionamiento del mundo, lo cual activa procesos de memoria, organiza volúmenes amplios de información, relaciona e integra significados y, en general, apoya representaciones relativas al conocimiento del mundo, estructurado en textos. (Un informe preliminar de este trabajo fue presentado en el Encuentro de Profesores de Español en la Universidad Nacional de Medellín y, luego, revisado y ampliado para una ponencia en el Encuentro de Lectura de la Universidad del Valle (Pardo, N., 1993).)

MODELO INTERPRETATIVO

La confrontación de procesos textuales, esto es, la mirada reflexiva sobre las diversas maneras como se configuran significaciones en el proceso de construcción y producción de textos, obligó a ampliar el paradigma y a apropiarse recursos teóricos y metodológicos de la **hermenéutica de la recepción**. Es este paradigma en donde se construye un modelo de interpretación que permite entender la significación textual como la lectura de una experiencia, que se actualiza en la producción y comprensión textual, y en la que interactúan activamente el ser humano

y el texto para generar significados, formulados desde la individualidad, en concordancia con las pretensiones socio-comunicativas.

La primera búsqueda se elaboró para la actitud estética y se fundamentó en la hermenéutica de la recepción. La interacción obra-interlocutor permitió desglosar y trabajar dinámicamente la virtualidad textual y la subjetividad del escritor/lector, asimetría que estimula la actividad productora en la medida en que los blancos y las negaciones textuales originan redes de conexión que van permitiendo construir imágenes con significados específicos, controlando así, los procesos de comprensión y estimulando los de producción.

Las propuestas teóricas de Ingarden (1987), Jauss (1987), Iser (1987) y, en general, de la escuela alemana (1988) incursionaron en asuntos como las especificaciones de los textos, el análisis y las condiciones para la apropiación de los efectos estéticos y de las estrategias para su realización.

En la formulación de la especificidad del arte y, en particular, de la literatura, se reflexionó desde su constitución como acto de habla, por lo que genera sus objetos a partir de los elementos que se encuentran en su mundo posible; de esta manera, el texto literario constituye un mundo aparentemente reconocible y es una reacción frente a la realidad.

En el reconocimiento del texto como tal, nacen las perspectivas esquematizadas, que son representaciones subjetivas, aisladas, asignadoras de validez textual y camino a la determinación universal. La construcción permanente de determinación, esto es, la actividad constante de completación de significaciones, obliga al surgimiento de los vacíos que son llenados por el lector, poniendo en evidencia la armonía polifónica del texto; en este sentido, la indeterminación textual constituye el punto de conexión entre el conocimiento del lector y la actividad que se despliega para co-construir la intención textual.

El texto literario construye su mundo objetual en la fantasía, por lo que los significados y las verdades pueden oponerse a la historicidad humana. Es por esto que pueden ser resistentes al tiempo, por representar valores universales, los cuales se actualizan en la estructura textual, posibilitando al lector el acceso permanente al mundo del discurso para participar del juego propuesto en el suceso ficticio.

En este proceso, los vacíos textuales se constituyen en la condición vital para que sea posible conectar modelos particulares con el modelo textual, de tal manera que se participa de una experiencia privada y de una experiencia colectiva para construir un sinnúmero de significados, que confrontados socialmente, van determinando el texto.

Este modelo sugiere múltiples estrategias pedagógicas. Un ejemplo que ilustra las operaciones ejecutadas colectivamente en el aula, para llenar vacíos textuales y dirigir, en el campo referencial, la mirada en movimiento interactivo texto-lector, es el desciframiento de la intención de García Márquez de reconstruir la historia latinoamericana en **El otoño del patriarca**. La novela hace acopio de un repertorio que incorpora sistemas sociales, políticos, culturales, normativos y sistemas de pensamiento, recorriendo los acontecimientos históricos del continente después del descubrimiento.

Estas normas se representan explícitamente en contrastes hiperbólicos que trasladan del mito a la realidad, y de allí a la dictadura, la

violencia, el despojo y la soledad, obligando a que las discrepancias y los contrastes en las perspectivas de los protagonistas sean los eslabones ausentes que posibiliten a los personajes formular situaciones individuales que pueden fundirse o combinarse en el campo referencial.

La comprensión de los blancos o vacíos textuales, en torno a los cuales gira la interacción comprensiva, exige al lector llenarlos. Así empiezan a emerger temas que se van yuxtaponiendo al punto de vista del lector, enriqueciendo significaciones y generando, de manera sistemática y consciente, espacios para el acto creativo de la escritura. El nuevo texto es objeto de reflexión colectiva, con el fin de reformular la secuencia significativa y establecer para el nuevo lector los vacíos textuales, evidencia de la semiosis ilimitada del discurso.

Para cerrar y abrir esta reflexión, los cursos de lengua materna son espacios en los que los procesos lecto-escriturales son actos de racionalidad comunicativa, en los cuales los interlocutores detienen la lengua para reflexionar conscientemente sobre ella, haciendo evidente su saber socio-comunicativo para modificar las distintas maneras de significar en estructuras y categorizaciones de pensamiento, relativamente estables, y configurar sentidos desde otros saberes.

Como estrategia pedagógica, la escritura es una aproximación epistémica en la que se organiza conocimiento, se interactúa con saberes e interlocutores y se formulan sentidos como acopio de experiencia conceptual, que por su naturaleza es dialógica, polifónica e intertextual. En esta perspectiva, la producción discursiva escrita incluye una aproximación desde la experiencia, que se establece desde la autodeterminación personal y la autopresentación creativa, aunando necesidades, intereses y expectativas; metodológicamente es un proceso en el que se elaboran conscientemente esquemas, relaciones y operaciones, se formulan niveles de adecuación de los tipos y modos discursivos, se reflexionan los textos de la cultura y se pone en evidencia cómo es posible pasar, de decir un saber, a transformarlo mediante la praxis del saber la lengua. Esto último permite jerarquizar unidades conceptuales para dar razón de la visión de mundo representada en el texto.

En la formación universitaria, el proceso escritural, por lo tanto, debe conducir a estructurar, categorizar y disciplinar el saber específico y el saber de la lengua, de tal manera que sea posible configurar los archivos de la experiencia individual y colectiva para formular y reformular conocimiento que conduzca, de manera sistemática, a la configuración del nuevo discurso y del nuevo saber. Esto implica la constitución de una cultura escolar de la escritura, en la que la problematización del proceso escritural incluya cuestionar los saberes, las estructuras textuales convencionales de la cultura y las situaciones socio-comunicativas.

La construcción y deconstrucción de este marco teórico es una de las posibles respuestas a la problemática cotidiana de los cursos de español y, en concordancia con el principio básico de la labor pedagógica y formativa que los debe caracterizar, en la búsqueda permanente de preservar la correlación entre la teoría y la práctica, se mantiene vigente la propuesta del análisis del discurso y la lingüística textual para abordar otras formas discursivas y otras actitudes socio-comunicativas.